

Opnieuw ten strijde

Koen Jaspaert

Een wijze raad...

We zijn met zijn allen ondertussen 25 jaar bezig om het probleem van onderpresterende allochtone leerlingen in ons onderwijs aan te pakken. En eigenlijk moeten we toegeven dat we er niet echt in slagen om een oplossing te vinden. We hebben wel enige vooruitgang geboekt, maar het blijft zo dat de kloof tussen de prestatie van allochtonen en autochtonen nergens in Europa groter is dan in Vlaanderen.

Einstein zei over het aanpakken van problemen: *"Als ik slechts een uur had om de wereld te redden, ik zou 55 minuten besteden aan de analyse van het probleem en vijf minuten aan het zoeken van de oplossing."* Voorwaar een wijze raad. Evenzogoed slaan we die raad met gemak in de wind. Als het over de schoolprestaties van allochtone leerlingen gaat, valt iedereen over iedereen heen om maar zo snel mogelijk een oplossing te verzinnen en die in de praktijk te brengen. Tijd dus om eens stil te staan bij wat precies aan de hand is, en te kijken of nieuwe denkbeelden niet oplossingen in nieuwe richtingen kunnen suggereren. Daarbij wil ik me vooral richten op de taalkwestie. Dus verwacht van deze tekst geen kant-en-klare tips van een beterveter, maar reflectie. 55 minuten analyse dus, en maar 5 minuten oplossing.

... die we niet volgen

Waarom volgen we Einsteins raad niet, waarom zijn we zo gebeten om maar meteen aan de oplossing te beginnen. Volgens mij komt dat doordat we denken dat we wel snappen hoe onze wereld werkt. We kijken naar de wereld, bouwen op basis van wat we zien, horen en voelen een beeld op van hoe die wereld in elkaar zit. Dat wereldbeeld slaan we dan op, en vervolgens doen we alsof dat beeld de wereld voorstelt zoals hij echt is. Pas op, met dat mechanisme is niets mis. Mochten we dat niet doen, we zouden nauwelijks kunnen functioneren. Alleen bij hardnekkige problemen komen we met die werkwijze in moeilijkheden. We hebben het gevoel dat we alle relevante informatie al kennen, dus kunnen we meteen tot actie overgaan. Als dat wereldbeeld dan niet strookt met de echte wereld, leidt die actie niet tot de beoogde resultaten. We geraken gefrustreerd, maar vertalen die frustratie niet in vraagtekens bij ons wereldbeeld. We laten dat wereldbeeld liever intact en gaan op zoek naar een schuldige, iemand die het functioneren van onze wereld volgens dat beeld verstoort. Einstein waarschuwde ook al voor die benadering. Hij gaf aan dat er nog nooit een probleem opgelost geraakt is vanuit het bewustzijnsniveau waarin het ontstaan is. Met andere woorden, we moeten aan het analyseren slaan, en daarbij vraagtekens bij onze eigen wereldbeelden durven te plaatsen. Tijd dus om naar ons wereldbeeld van taal, onderwijs en de combinatie van beide in taalonderwijs te kijken.

De school als een aannemersbedrijf voor taalhuizen

De meeste mensen benaderen taal als een systeem dat buiten ons bestaat. Er zijn woordenboeken en grammatica's die bepalen hoe een bepaalde taal er in zijn pure, correcte vorm uitziet. Wij arme stervelingen proberen met veel zwoegen en zweten om ons die taal eigen te maken, om die taal die

buiten ons bestaat, in onze geest op te slaan. Omdat we maar arme stervelingen zijn, maken we constant fouten. Dus de pure vorm van taal bestaat in mijn boekenkast, en wij proberen die pure vorm zo goed en zo kwaad als het gaat, te benaderen.

Onderwijs zou je in ons wereldbeeld een beetje oneerbiedig kunnen beschrijven als een aannemersbedrijf, gespecialiseerd in de opbouw van kennis. De vakmensen in onderwijs weten hoe ze die kennis moeten opsplitsen in stukjes, en hoe ze die één voor één kunnen voeden aan onwetende leerlingen. Als de leerlingen de stukjes kennis geleerd hebben, kunnen ze die inzetten om er de dingen mee te doen die ze willen of moeten doen.

Als je het zo ziet, lijkt de combinatie van taal en onderwijs de ideale wereld. De leraar-vakmens splitst de taal in de boekenkast op in behapbare stukjes, en presenteert ze op verteerbare wijze aan leerlingen die die stukjes nog niet beheersen. De leerlingen leren die stukjes kennen, en zetten ze vervolgens in om in de taal te functioneren. Zo bezien heeft een taal leren heel veel weg van het bouwen van een huis. We maken eerst een bouwplan (het taalbeleidsplan op school), gaan vervolgens (a.h.v. curricula, leerplannen, materialen) na welke elementen we wanneer moeten aanbieden, en we zetten dan alle onderdelen vakkundig ineen. Dat we taalleren zo benaderen, zie je aan verschillende aspecten van de taalleerbedrijvigheid op school. Bijvoorbeeld aan het belang van toetsing. Bij een dergelijke werkwijze kun je op elk moment nagaan hoe de werken vorderen, en bijsturen als je dat nodig vindt. Ook onze voorliefde voor homogene groepen en onze grote fobie voor fouten vind je hier terug. De werkwijze rendeert maar als de leerlingen de stukjes nog niet kennen, dus homogeen zijn in hun onwetendheid. En als je een baksteen verkeerd om gemetseld hebt, moet je daar je hele leven tegenaan kijken.

Bij deze benadering hangt het succes van taalleren af van drie factoren: de vakkennis van de leraar, de tijd die je hebt om de overdracht van kenniselementen te realiseren en het verwerkingsvermogen van de leerling. Reacties op problemen in het taalonderwijs hebben meestal met die drie factoren te maken: de leraren worden op bijscholing gestuurd om hun vak- of overdrachtskennis te vergroten, er wordt meer tijd gezocht om taalelementen over te dragen (remediering extra lessen buiten schooltijd), of de verwerking van de elementen wordt makkelijker gemaakt ten behoeve van de zwakkere leerling (kleinere stukjes leerstof, beter te verwerken aanbodsvolgorde). En als dat allemaal niet helpt, constateren we, afhankelijk van onze ingesteldheid besmuikt of heel openlijk, dat het wel aan de leerlingen en/of hun ouders zal liggen. Ergens komen we tot de conclusie dat die leerlingen wellicht te lui of te dom zijn of thuis onvoldoende gestimuleerd worden om die taalelementen op een redelijk tempo te verwerken.

De realiteit als spelbreker

Als we echter langer naar de combinatie taal en onderwijs kijken, moeten we constateren dat er toch wel gegronde redenen zijn om aan de bovenstaande benadering van het probleem te twijfelen. Laten we eens kijken naar het vreemdetalenonderwijs. Mijn vader kwam uit de middelbare school met een erg goede beheersing van het Frans, maar met het Engels dat hij had geleerd kon hij niets. Mijn generatie kwam uit de middelbare school, en wij spraken slecht Frans en slecht Engels. En mijn kinderen spraken op het einde van hun middelbare school zo goed als geen Frans, maar wel erg goed Engels. De cruciale vraag is natuurlijk: wat is er over die drie generaties veranderd? Niet de tijd die besteed wordt aan beide talen. Hier en daar is er misschien wat verschoven, maar het aantal uren Frans domineert nog steeds ruim het aantal uren Engels. Niet de vakkennis van de leraar. Er zijn

wel veel nieuwe inzichten ingevoerd, maar die zijn meestal zowel in het onderwijs Frans en Engels terechtgekomen. Niet de verwerkingscapaciteit van de leerlingen, mag ik hopen. Ik ben niet zo'n doemdenker dat ik er van uitga dat we alsmat dommer worden. Nee, wat werkelijk veranderd is, is de plaats van die talen in de maatschappij, het gevoel te behoren tot een gemeenschap die van die talen gebruik maakt. Overigens wordt hetzelfde geconstateerd in een recent onderzoek van de Europese Unie. Daaruit blijkt dat we het in vergelijking met andere landen helemaal niet zo goed doen als eerste vreemde talen in het onderwijs met elkaar vergeleken worden. Als men echter naar het Engels kijkt, ongeacht of het de eerste of de tweede vreemde taal is en er dus veel of veel minder tijd aan besteed wordt, dat verschijnt Vlaanderen meteen in het Europese koppeloton.

Een ander stukje realiteit dat ons voorzichtig zou moeten maken is het moedertaalonderwijs in Vlaanderen. Zo'n goeie vijftig jaar geleden besloot Vlaanderen af te stappen van die rare dialecten en resoluut de standaardtaal volgens Nederlands model in te voeren. Het onderwijs was daarbij het instrument bij uitstek om die omslag te bewerkstelligen. Vandaag kunnen we enkel constateren dat het taalgebruik in Vlaanderen weliswaar serieus veranderd is, maar dat de overname van het Nederlands Nederlands niet echt een succes is gebleken. Vanuit het huisbouwenidee over taalonderwijs kan het toch niet echt moeilijk zijn om 'ge' door 'je' te vervangen, en toch lukt het niet. Terwijl de helft van Vlaanderen in diezelfde periode 'noemen' is gaan zeggen als men 'heten' bedoelt. De taal van mensen verandert dus blijkbaar, maar niet in de richting die de school aangeeft. Ook hier weer spelen maatschappelijke factoren een belangrijke rol. Ik herinner me nog goed hoe ik op een bepaald moment van een van mijn zonen te horen kreeg dat zijn vriendjes niet naar hem durfden te bellen, uit schrik dat ze dan 'dieën Ollander' aan de lijn zouden krijgen. Dieën Ollander, dat was ik, de Germanist die zo zijn best gedaan had om de standaardtaal onder de knie te krijgen. Zijn vriendjes zagen mijn taalgebruik blijkbaar als een uitdrukking van mijn houding tegenover de plaatselijke gemeenschap.

Het tweede taalgezicht

Vraag is dan of we het beperkte effect van onderwijs op taalvaardigheid niet anders kunnen verklaren dan door aan te komen met factoren die een plaats hebben in ons heersende wereldbeeld van taalonderwijs. Taal heeft immers nog een tweede gezicht, een gezicht dat we in de praktijk brengen wanneer we taal gebruiken, maar waar we ons veel minder van bewust zijn. Als we verbaal actief zijn, gebruiken we niet in de eerste plaats een taal die ergens in een boekenkast bestaat, en die we ons met veel zwoegen en zweten eigen hebben gemaakt. Nee, we gebruiken de taal die we in het leven van elke dag in bepaalde situaties hebben ontwikkeld, die als het ware met ons mee is gegroeid. Voor elk van de situaties waarin we terechtkomen, hebben we een enigszins eigen taalgebruik ontwikkeld. De drang om taalgebruik aan te passen aan onze sociale omgeving, is sterker dan onszelf: als een of andere talige-correctheidspaus ons op fouten wijst, buigen we deemoedig het hoofd en belijden we dat we het nooit meer zullen doen, om vervolgens in diezelfde situatie meteen weer in hetzelfde euvel te vervallen. Taal vanuit dit perspectief is erg nauw verbonden met wie we zijn, met wie we graag willen omgaan, tot welke groepen we behoren en welke plek we in die groepen innemen.

Taalvaardigheid verwerven vanuit dat tweede perspectief is niet zoals het bouwen van een huis. Het valt beter te vergelijken met groeiende bomen. Een boom is een levend organisme die zich weet aan te passen aan de omstandigheden waarin hij groeit. Geen twee bomen zijn dezelfde, omdat hun

omgevingen altijd wel op een of ander punt van elkaar verschillen. Natuurlijk groeiende bomen ontwikkelen zich ook het best in de omgeving van andere bomen, in groep, in een bos. In dat bos komt een grote diversiteit aan bomen voor. Er worden geen elementen in hun definitieve vorm aangedragen, elk boomonderdeel maakt een ontwikkelingsproces door. Het is ook heel moeilijk om de groei van zo'n boom op de voet te volgen: als ik kijk of mijn boom op een dag, of een week of zelfs een maand al veel gegroeid is, zal ik niet veel vooruitgang kunnen bespeuren. Integendeel, in sommige omstandigheden zal het lijken alsof de aanpassingen van de boom aan de omgeving, meer achteruitgang dan vooruitgang inhouden. Als je de groei van een boom wil stimuleren, kun je niet op dezelfde systematische wijze te werk gaan als bij het bouwen van een huis. Je zult de omgeving moeten verzorgen, zorgen dat de boom voldoende licht, lucht en water krijgt, en de mogelijkheid om zich aan de veranderende omgeving aan te passen. Een boom die in een keurslijf wordt gepropt zal niet floreren.

De school als een plantsoendienst voor taalbomen?

Taalvaardigheidsontwikkeling op boomgroeiwijze sluit veel slechter aan bij de school als aannemersbedrijf gespecialiseerd in kennis. Om te beginnen is deze vorm van taalverwerving geen bewust en expliciet proces, maar is het iets wat je overkomt als de omstandigheden gunstig zijn, en dat achterwege blijft bij ongunstige omstandigheden. Of die taalvaardigheid opgebouwd wordt, hangt niet af van de vakkennis van de leraar, als opsplitser en overdrager van de leerstof, maar van de relatie tussen de leraar en de leerling, en van de vraag wat die relatie betekent voor de andere sociale relaties van die leerling. Als de leerling die relatie met de leraar wel ziet zitten, maar het zich inleven in die relatie ten koste moet gaan van zijn relatie met andere volwassenen die voor hem/haar betekenisvol zijn, dan plaatsen we die leerling voor een onmogelijke keuze en lopen we een serieuze kans dat zijn taalverwervingsmechanisme niet zal aanslaan. De hoeveelheid taal die wordt verworven hangt niet af van de geïnvesteerde tijd, maar van het gevoel dat gecreëerd wordt dat je met die talige elementen adequaat kunt functioneren in een groep waartoe je graag wil behoren. En het is niet zozeer de cognitieve verwerkingscapaciteit van de leerling die bepaalt hoeveel taalelementen hij/zij binnen een bepaalde tijd kan verwerken, maar het gevoel van welbevinden in de situatie waarin hij/zij de taal tegenkomt.

Laat ik een voorbeeld geven om aan te geven hoe het werkt. Het is niet moeilijk om te constateren dat de meeste leerlingen in het 6e leerjaar veel beter met Engels overweg kunnen dan met Frans. Nochtans hebben ze al twee jaar onderwijs Frans achter de rug en geen onderwijs Engels. Hoe komt dat? Wel, aan het Engels is het lidmaatschap van een internationale gemeenschap verbonden, een gemeenschap die vorm krijgt via persoonlijke contacten, televisie, internet, games, muziek. In die gemeenschap dingen kunnen doen is erg aantrekkelijk en botst op geen enkele wijze met het lidmaatschap en de positionering in de Vlaamse gemeenschap. Integendeel, kunnen functioneren in die internationale domeinen levert je de waardering op van andere belangrijke leden van de groep. Je vriendjes vinden je cool, je ouders laten je trots je competentie demonstreren op familiebijeenkomsten. Het Frans wordt echter door zeer weinig kinderen met een aantrekkelijke gemeenschap in verband gebracht. Met uitzondering van misschien een paar vakantieweken per jaar, ondervinden kinderen niet aan den lijve wat ze met dat Frans kunnen doen. Behalve goede punten halen op school, natuurlijk. Ze leren dan ook de elementen die naar die goede punten leiden, maar die kennis wordt niet omgezet in echte vaardigheid.

Begrijp me niet verkeerd. Een taal in al haar facetten leren beheersen is altijd een samenspel tussen het expliciete, bewuste leren (huizen bouwen) en het impliciete, onbewuste leren (groeïende bomen). Sommige talige aspecten kunnen beter expliciet geleerd worden, voor andere heb je impliciet leren nodig. Mijn punt is dat het impliciete aspect van leren een soort sokkel vormt waar het expliciete leren op geënt wordt. Zonder die impliciete fundering is expliciet taallessen gedoemd om theoretische kennis te blijven, geschikt om goed te scoren op schoolse taaltests, maar absoluut ongeschikt om op niveau te functioneren in een maatschappij die de taal in kwestie gebruikt.

Laat daar nu het probleem van vele allochtone leerlingen liggen. Hun ouders zijn ondertussen overtuigd geraakt dat zij weinig kunnen bijdragen aan de schoolse ontwikkeling van hun kind. Alles wat ze doen is verkeerd. Ze spreken thuis de verkeerde taal, zeggen de verkeerde dingen, zijn te weinig bezig met de zaken die hun kinderen op hun schoolcarrière voorbereiden. Niet te verwonderen dat ze die schoolse ontwikkeling dan maar aan de specialisten op school overlaten, en zich er zo weinig mogelijk mee bemoeien. De school interpreteert die houding dan weer als een gebrek aan interesse vanwege de ouders in de school en onbegrip over het belang van een succesrijke schoolloopbaan voor de toekomst van hun kind. Vaak concludeert de school daaruit dat van die ouders weinig of niets te verwachten valt, dat ze maar vooral haar eigen weg moet gaan en manieren moet zoeken om de ouders te dwingen om toch de minimale vereisten van het schoolleven te respecteren. Het is alsof het kind in het midden van de rivier dobbert, en aan beide oevers staan volwassenen hem of haar goedbedoelde richtlijnen toe te schreeuwen over hoe hij/zij vooruit moet komen. Als die volwassenen aan beide oevers elkaar niet vinden, en dus niet met elkaar afspreken hoe ze het kind kunnen helpen, laten ze de beslissing van wat moet gebeuren aan het kind zelf over. Die arme dobberaar kan niet de ene groep volgen zonder de andere teleur te stellen. We zetten kinderen dus voor een verscheurende keuze, die leidt naar inertie. In de mate dat impliciete taalverwerving verwijst naar het zich situeren in een groep, zal die in een dergelijke situatie stilvallen. Expliciet verworven taal zal dan geen basis vinden, en samen met het kind in de rivier verzuipen. Het taalbadwater wordt samen met het kind weggegooid, als het ware.

De oplossing: eerste stap

Ik weet het: veel scholen hebben echt wel geprobeerd om toenadering tot de ouders te zoeken, en zijn onderweg in mindere of meerdere mate gefrustreerd geraakt. Soms faalden hun initiatieven omdat ze te sterk vanuit ons eigen wereldbeeld opgezet waren: we probeerden allochtone ouders de plaats in onderwijs te geven die ook middenklasse Vlaamse ouders innemen. En dat werkte niet, omdat die allochtone ouders zichzelf niet zagen functioneren in die schoolse context zoals die middenklasse ouders dat zagen (Dat werkt trouwens ook niet voor veel lagere klasse autochtone ouders). Soms faalden ze ook omdat er te weinig ruimte gelaten wordt voor de eigenheid van die ouders. Neem nu die taalkwestie. Als een taal gebruiken zo organisch samenhangt met de groepen waartoe iemand behoort en in functioneert, wat betekent het dan voor ouders als ze hun kind moeten achterlaten op een school waar het gebruik van die taal onrechtmatig verklaard wordt?

Maar hoe dan ook, wat ook de resultaten waren van eerdere pogingen, we zijn het aan het kind in het midden van de rivier verplicht om steeds weer te proberen. Zoals Don Quichote het zegt in de musicalversie van zijn avonturen: "Een man mag dan al tienduizend keer neergeslagen zijn, hij moet opstaan en opnieuw ten strijde trekken." Dat advies geldt voor de volwassenen op beide oevers van de rivier. Die dobberaar zal alleen vooruit geraken als we samen overleggen hoe we hem/haar zullen

helpen, en een gemeenschappelijk plan in werking zetten. We hebben hetzelfde belang: het opvoeden van een kind. We doen onszelf dan ook een groot plezier als we ophouden met elkaar de schuld te geven van het falen, en zoeken naar werkende manieren om het kind vanuit beide oevers samen vooruit te stuwten.